Vol. 2, no 4 • 24 février 2000

VIRAGE express

Retour sur les ateliers

Pour dissiper les doutes

Pascale Sauvé

Pour clore la Session de formation organisée par le ministère de l'Éducation, qui s'est déroulée les 15 et 16 février 2000, à Saint-Hyacinthe, quatre personnes-ressources en éducation, invitées à participer aux ateliers, ont recensé et clarifié les grandes questions des participants et participantes. « Nous allons tenter de jeter un regard pluriel et rigoureux sur quelques zones grises », précise l'animatrice de la plénière et rédactrice en chef de la revue *Vie pédagogique*, Luce Brassard.

Des cloisons inappropriées

« Nous avons constaté une tendance à vouloir mettre des cloisons étanches entre les concepts et entre les approches pédagogiques », résume l'animatrice Luce Brassard. L'observation suscite l'intérêt de Jacques Tardif, professeur à l'Université de Sherbrooke, qui s'étonne du phénomène. Il précise que les différentes approches pédagogiques – l'enseignement stratégique, l'apprentissage coopératif et la pédagogie par projets – constituent des outils, des ressources et des moyens mis à la disposition du personnel enseignant pour favoriser l'apprentissage des élèves. Selon lui, ces approches ne doivent pas être perçues comme des modèles cloisonnés à adopter en permanence, mais plutôt comme des outils et des pistes de réflexion à considérer lorsque la situation s'y prête.

Marie-Françoise Legendre, professeure à l'Université de Montréal, a observé par ailleurs un certain malaise au fait que des concepts comme le socioconstructivisme, le constructivisme, le cognitivisme, le métacognitivisme puissent appartenir à plusieurs approches. « Ces approches sont en lien les unes avec les autres, et il est tout à fait normal qu'il y ait des recoupements, même si elles sont différentes. » Elle souligne l'importance de la mobilité des concepts. « C'est ce qui leur donne leur richesse, puisqu'on a la possibilité de jouer avec les concepts, d'en faire des outils. Un concept fiché dans une approche, c'est un outil qui devient difficilement utilisable. »

Michel Carbonneau consent qu'il est inopportun de considérer les concepts comme des entités hermétiques, il y met toutefois un bémol. « Par ailleurs, il faut éviter le piège de diluer les concepts. Il me paraît important de se donner le temps de faire le tour des concepts pour bien en saisir la portée

2007-02773/

afin d'éviter les dérives et les glissements de sens, et que l'on se serve à toutes les sauces d'une terminologie qui visait à l'origine à clarifier et à véhiculer des idées et des situations pédagogiques. » Jacques Tardif ajoute qu'il s'agit de savoir ce qui appartient à une approche et ce qui est propre à une autre. « Il est important de contextualiser ce que l'on apprend comme on demande à nos élèves de le faire. » Une opinion partagée par Marie-Françoise Legendre : « Il vaut mieux se centrer sur le savoir général d'une approche plutôt que sur des procédures particulières qui sont censées concrétiser l'approche. Ça pourrait faire croire qu'il n'y a qu'une seule façon de concrétiser ces approches, alors qu'elles peuvent être mises en relation. » Elle ajoute que les approches doivent être au service des enseignants et enseignantes ainsi que des visées pédagogiques poursuivies, et non l'inverse.

Luce Brassard se veut rassurante. Selon elle, il est naturel, à ce moment, de ne pas être en mesure de définir clairement les différents concepts. « Savoir qu'on ne les maîtrise pas très bien, c'est déjà un grand apprentissage. »

Des compétences qui mobilisent les connaissances

Une deuxième question générale relevée au cours des ateliers : Pourquoi retenir ces concepts et ces approches pour mettre en œuvre un Programme de formation par compétences ? « Je crois que ça rejoint tout d'abord un mouvement assez général, une prise de conscience à la fois de la complexité et de la neutralité des savoirs qui nous a fait se rendre compte qu'on ne pouvait plus enseigner comme autrefois », énonce Marie-France Legendre. Parce que les connaissances sont fragiles, complexes, interliées et évolutives, il s'avère aujourd'hui difficile d'aborder un problème dans une perspective cloisonnée. « C'est très tôt qu'il faut préparer les gens à s'insérer sur le plan social et professionnel et à adopter des habilités de haut niveau », poursuit-elle. En d'autres mots, comme le définit Philippe Perrenoud, l'idée de compétence se traduit comme un ensemble de ressources que l'apprenant peut utiliser et mobiliser. « Donc, il y a des approches qui sont plus consonantes avec cette vision que d'autres, précise Marie-France Legendre. En l'occurrence, l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, tout comme l'enseignement stratégique apparaissent comme des outils intéressants à mettre au service du développement des compétences. »

Selon Jacques Tardif, il n'y a pas de liens de cause à effet entre les concepts mis en avant et la prise en compte des compétences dans le Programme de formation. L'idée de compétences est intéressante en enseignement dans le sens où elles mobilisent les connaissances. « Le reproche que l'on entend fréquemment, c'est que les connaissances qu'on développe à l'école ne sont utiles qu'à l'école, et non transférables dans la vraie vie. Les compétences permettent au moins de s'inscrire dans cette logique. » Une orientation qui respecte la complexité des phénomènes à comprendre et des actions à poser. « Et quand on travaille sur les compétences, il faut mettre en place des situations complexes d'apprentissage. Ainsi, on se voit dans l'obligation de recourir à des concepts, des approches ou des références qui permettent, par exemple, d'organiser et de structurer les connaissances. Il n'y a pas de fait de causalité entre tous ces phénomènes, parce que les uns et les autres s'aident et permettent de mieux comprendre les réalités auxquelles sont confrontés les élèves. » Michel Carbonneau, pour sa part, définit l'idée de compétence comme « une action ou une activité qui permet à l'enfant de coordonner un ensemble de capacités et de possibilités de l'ordre des connaissances ou autres pour atteindre un objectif. »

Selon Marie-Françoise Legendre, il importe de reconnaître qu'il existe des invariants dans les situations. « S'il fallait que chaque situation soit dissemblable en tout point et si, d'une fois à l'autre, on était incapable de dégager certains invariants, on serait obligé de tout réapprendre à chaque fois. » Une idée incongrue. Mais la pensée humaine, capable d'abstraction, sait reconnaître les différences et les ressemblances entre les situations, et ainsi permet d'utiliser des ressources identiques dans des situations variées. « C'est la capacité de jouer et de bricoler avec des savoirs et de les ajuster selon les situations. L'idée que notre savoir, l'ensemble des ressources, des connaissances et des outils de pensée dont on dispose sont mobiles et adaptables. » Et cela ne peut s'exercer que dans les situations pédagogiques en ouverture, ajoute Michel Carbonneau. « C'est impensable autrement. Si on essaie d'entrer dans un carcan rigide les situations de compétence, c'est un non-sens. Il n'y a pas qu'un modèle particulier qui convient, mais plusieurs modèles qui peuvent favoriser le développement des compétences, et ils doivent être par définition en ouverture et offrir des occasions d'exercer ces différentes capacités. »

Des dérives et esquives possibles

Au cours des ateliers, les invités ont décelé un certain nombre de dérives et d'esquives possibles, par exemple, le risque de confondre intention, objectif et compétence. Marie-Françoise Legendre apporte des précisions. « Il faut garder à l'esprit que l'intention suppose nécessairement une interprétation dictée par le cadre de référence de l'enseignant ou enseignante. » Les objectifs et les compétences sont définis dans le programme, mais restent eux aussi sujets à l'interprétation. Ainsi, la vision des objectifs et des compétences de l'enseignant ou enseignante va influer sur ses intentions. « Il y a toujours quelqu'un qui est porteur de l'intention. »

Une deuxième dérive envisagée : la construction de tâches artificielles. Jacques Tardif s'interroge sur la

façon dont seront introduites les tâches intégratrices en classe. « Je ne sais pas si le concept des tâches intégratrices est sur une autoroute ou sur une voie secondaire, mais ça me semble un concept dangereux qui pourrait donner lieu à des tâches passablement artificielles qui, dans une certaine mesure, feraient référence à des compétences très éloignées de situations d'apprentissage qui influent sur des compétences. » Selon lui, l'introduction des tâches intégratrices suppose la prise en compte des concepts et des approches ainsi que l'ouverture sur des apprentissages pluriels, flexibles et variés pour participer à l'évolution des compétences.

Au cours de l'atelier, Jacques Tardif a observé que les participants et participantes parlaient comme si le sens de l'apprentissage se trouvait exclusivement dans les domaines d'expérience de vie, et non plus dans les disciplines elles-mêmes. Selon lui, les programmes se prêtent à ce genre d'interprétation. « Mais, à mon point de vue, il y a certainement du sens dans l'histoire, la géographie, les langues, les arts de la scène… Il faut faire attention de ne pas partir d'un continuum pour se rendre à l'autre bout. » Marie-France Legendre appuie cette idée. « Je crois qu'on a perdu de vue ce que c'était une discipline. Notre vision d'une discipline se résume souvent à l'ensemble du contenu inscrit dans le programme. » Elle rectifie cette croyance : une discipline est essentiellement le regard que l'on porte sur certains objets et phénomènes. « Lorsque l'on revient à ce sens premier qui définit la discipline, ça peut aider les élèves à donner un véritable sens à leur apprentissage.»

Michel Carbonneau a observé que les enseignants et enseignantes se faisaient une obligation de réaliser des tâches intégratrices.« Il faut comprendre que dans l'esprit du programme et de l'approche par compétence, il faut tendre vers ça, mais il ne faut pas en faire un absolu. » Pour la réalisation des tâches intégratrices, il suggère la méthode des petits pas : s'autoriser à prendre le temps de se resituer pédagogiquement, de retrouver son identité afin de s'approprier le concept. « Car ce n'est pas un modèle ni une panacée. »

Le rôle du personnel enseignant

Lors des deux jours d'activités, les participants et participantes se sont questionnés sur le rôle du personnel enseignant en classe. « C'est comme si les nouvelles stratégies d'enseignement enlevaient le droit au personnel enseignant d'intervenir afin que l'élève soit actif », précise Luce Brassard. « Il faut entamer une réflexion sur la place de l'enseignant ou enseignante dans l'apprentissage et dans la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage. »

Michel Carbonneau, qui a visité à quelques reprises les écoles-ciblées, a constaté une frustration chez les jeunes enseignants et enseignantes devant les nouvelles façons de faire proposées. « Ils se sentaient complètement exclus d'une profession qu'ils avaient pourtant choisie. Car pour eux, c'est un lieu d'exercice du leadership, du pouvoir, où ils peuvent se sentir une personne importante. » Selon lui, il s'agit d'une première réaction, d'un sentiment qui s'atténuera avec la pratique. « Le leadership doit toujours s'exercer. C'est le rôle de l'enseignant ou enseignante qui doit changer, il faut apprendre à travailler autrement. » En faisant travailler davantage les élèves, le personnel enseignant peut ainsi prendre le temps d'observer, de trouver la façon adéquate d'intervenir, de stimuler les élèves et de les confronter. « Et je pense que l'enseignant ou enseignante fait partie de l'environnement social qui peut créer des conflits cognitifs et sociocognitifs. »

Le rôle du personnel enseignant ne se résume pas seulement à faire de l'animation en classe. « Il y a un danger à se mettre à distance, dit Jacques Tardif. Car ainsi, on ne participe plus à l'organisation et à la structuration des connaissances, et les élèves se retrouvent en situation d'inactivisme. Il ne suffit pas de mettre les élèves en action et de laisser aller le train sans l'obliger à revenir en gare de temps en temps pour faire le triage, organiser les connaissances, travailler sur les compétences et remettre le train sur les rails. Le rôle d'entraîneur ou de médiateur est extrêmement important. » Le conseil est valable également dans le cadre d'une approche par projets. « Il faut trouver la façon de vous assurer que les enfants sont vraiment en démarche, qu'ils ne sont pas en exercice simplement pour passer le temps, soutient Michel Carbonneau. Savoir intervenir pour solliciter les facultés supérieures chez l'enfant, c'est là que doit se déplacer l'intervention enseignante. »

Des inquiétudes face à l'évaluation

L'évaluation a fait partie des grandes préoccupations des participants et participantes. « On se demandait s'il faut toujours tout évaluer et savoir dès le début ce que l'on va évaluer », rapporte Luce Brassard. « Ça rejoint la pragmatique autour des tâches intégratrices », spécifie Marie-Françoise Legendre.

Puisqu'une tâche est complexe et permet à l'enfant de développer plusieurs compétences, il n'est pas toujours évident de déterminer les sujets d'évaluation. « Alors que le danger serait peut-être de concevoir des tâches extrêmement artificielles en fonction de ce que l'on veut évaluer. » Jacques Tardif reconnaît que la réalisation d'une situation d'apprentissage poursuit à la fois plusieurs compétences disciplinaires et transversales ainsi que plusieurs domaines d'expérience de vie. « Je crois qu'il devient difficile à l'intérieur d'un seul projet d'évaluer l'ensemble des compétences, ce serait infernal. » Selon Jacques Tardif, il suffit de déterminer des compétences particulières à évaluer selon les intentions poursuivies. « Ça permet de créer des situations d'apprentissage complexes, mais sans devenir littéralement écrasé par l'évaluation. »

Michel Carbonneau se réfère à une conversation qui a eu lieu au cours de l'atelier auquel il a participé à propos des grilles d'évaluation. « Il faut se mettre en garde contre ce que l'on a appelé la " grillofolie ", cette quête de grilles à tout prix qui risquerait de dénaturer le sens de la démarche », prévient-il. Selon lui, la seule grille appropriée est… la page blanche. « C'est la meilleure façon de mettre dans un portfolio une information pertinente puisque la page blanche invite à tenir l'œil ouvert, et le bon, celui qui a porté la lunette de la lecture du programme. »

Un retour sur les deux jours d'atelier

Une participante s'inquiète à savoir que le personnel enseignant ne disposera pas de modèles de référence. « Moi, j'en voudrais des modèles de situations d'apprentissage et d'évaluation, ne serait-ce que pour les analyser en équipe, pour valider les concepts et valider sa vision aussi. Lors des Sessions de formation, nous trouvons des réponses en équipe, mais nous aimerions savoir à un moment

donné, qu'elle est la bonne réponse. Moi, je suis en déséquilibre. »

Marie-Françoise Legendre reconnaît que la démarche d'apprentissage proposée lors des Sessions de formation est insécurisante. « Mais la validation ne peut se faire uniquement sur la base d'une stratégie proposée sans qu'on ait explicité dans quel but on le fait, sans savoir pourquoi telle ou telle approche est appropriée à la situation. » Elle ajoute que les modèles peuvent, en effet, être utiles pour analyser des situations pédagogiques, mais à la condition que les intentions soient explicites. « Et je pense que les situations qui sont les plus explicites à l'analyse sont les pratiques que l'on fait. » Marie-Françoise Legendre accorde une grande importance à la capacité d'explicitation des concepts qui constitue le point de départ à l'amélioration. « Il faut introduire graduellement les concepts pour ne pas donner l'impression au personnel enseignant qu'il doit mettre de côté les pratiques existantes pour changer du tout au tout. Je crois qu'il y a des choses très valables qui se font, et que l'on n'est pas toujours conscient de ce dont elles sont porteuses. La capacité de mettre en mots ce que l'on fait, peut apporter des améliorations et enrichir des pratiques qui sont fort intéressantes. »

Michel Carbonneau se fait rassurant. « Quand on change de paradigme, il faut s'attendre à ce qu'il y ait une période de perte d'efficacité. Vous devez vous autoriser des doutes et des hésitations. D'un autre côté, vous avez de l'expérience, des balises, alors vous êtes en mesure de juger par vous-même de l'efficacité de ce que vous êtes en train de mettre en place. Il vous faut la maturité de devenir votre propre référence et vous faire confiance. » Il précise que la validation par les pairs est également signifiante. « Dans un an, on disposera d'un ensemble de référents, on saura qu'elles sont les pratiques émergeantes, celles qui semblent les plus prometteuses, les plus efficaces. Mais en attendant, il faut accepter de traverser cette période de transition. »

Selon Jacques Tardif, « il serait dangereux de croire qu'un individu est à ce point unique qu'il ne peut emprunter quoi que ce soit à une autre personne ». Il propose que les écoles-ciblées qui expérimentent les programmes présentement servent de référence. « Pour moi, le modèle c'est important dans le sens où ça permet de voir, de façon complexe et harmonieuse, comment les gens parviennent à mettre en place des concepts et des approches, et ainsi se faire une "tête" par rapport à ce modèle sans être dans l'obligation de le copier ou de le reproduire intégralement. » Aussi, le modèle permet d'expliciter différentes pratiques et de théoriser sur l'action.

Michel Carbonneau précise que selon lui il n'y a pas qu'un modèle, mais plusieurs modèles. « Choisir parmi les modèles ce qui nous convient, ça me paraît une dimension importante, et la seule garantie qu'on évolue vers une professionnalisation. »

Approches pédagogiques et évaluation

Esther Blais

Le mercredi 16 février au matin, les participants et participantes ont complété leur exploration des différentes approches pédagogiques et se sont questionnés sur l'évaluation. S'étant déjà attardés à l'apprentissage coopératif et à l'enseignement stratégique la veille, les gens ont travaillé à l'apprentissage par projets.

L'apprentissage par projets

Cet apprentissage est celui qui semble le plus connu des participants et participantes. Il crée, pour plusieurs, l'occasion d'un enseignement stratégique ou la possibilité d'une association avec l'apprentissage coopératif.

Il peut permettre à l'élève de participer à la fois à un projet personnel, un projet collectif et un projet intégrateur. Il met en place l'environnement nécessaire à l'évaluation en partenariat (élève-enseignant), à la métacognition (élève réfléchit sur ses réussites et ses erreurs), au développement des compétences transversales, à l'organisation par cycle, à la créativité.

L'évaluation

Autour d'un éventail de grilles d'évaluation, les participants et participantes se sont questionnés sur la place de l'évaluation dans les différentes approches travaillées au cours de la rencontre. Un bon nombre de mises en garde ont été formulées ainsi : tout ne doit pas être évalué; il faut évaluer le résultat et le processus; l'évaluation doit se concevoir comme une globalité; l'élève doit être au courant des intentions évaluatives; l'évaluation doit s'intégrer à l'apprentissage; l'évaluation doit être au service de l'apprentissage.

À ces discussions sur l'évaluation se sont ajouté certains commentaires sur les grilles d'évaluation elles-mêmes : faire attention à la

nausée que peuvent susciter les grilles, la « grillophobie »; il faut limiter le nombre d'indicateurs dans les grilles; on ne doit pas s'inspirer d'une grille pour construire une activité; on ne doit pas tomber dans la facilité en se contentant seulement de cocher des cases dans une grille; le meilleur instrument pour évaluer, c'est peut-être la feuille blanche; avec les nouvelles approches, les outils à privilégier seraient le journal de bord ou le portfolio.

Après avoir réfléchi aux différentes approches pédagogiques et à l'évaluation, les participants et participantes ont été amenés, dans certains groupes, à faire un retour sur l'exercice terminé.
À peu près au même titre que l'approche par projets, l'apprentissage coopératif semble assez bien cerné par les participants et participantes. Selon certains, le travail effectué leur a permis de nuancer quelque peu leur conception et cela est très bien ainsi. Pour la plupart, ils connaissaient assez bien l'approche et cette rencontre leur a permis de confronter leurs connaissances. Voici quelques commentaires sur l' apprentissage : *développe l'interdépendance; responsabilise l'élève; demande à l'élève de s'engager; la formation des groupes est un aspect important; l'enseignant a un rôle de coordonnateur.*

En ce qui concerne l'approche stratégique, le discours était plutôt différent. Quelques participantes et participants semblaient bien connaître l'approche, mais la majorité en était à ses premières armes. Ceux qui se sont exprimés sur le sujet ont grandement insisté sur le fait qu'il était difficile de donner en quelques minutes de l'information sur cet approche car eux-mêmes avaient eu une formation de plusieurs heures. La plupart des participants et participantes s'entendaient sur le fait qu'ils devaient approfondir par eux-mêmes leurs connaissances de cette approche.

Commentaires

Réforme : [illegible]

Hélène Rioux

L'atelier de formation, tenu les 15 et 16 février à St-Hyacinthe, a favorisé les échanges entre les participants et participantes, suscitant l'émergence de réflexions et de questionnements. *Virage express* vous propose un bref échantillon des commentaires entendus.

La réforme a, bien sûr, occupé une place importante dans les discussions, les activités proposées dans le cadre de l'atelier (voir *Vivre pour savoir, Virage express, 16 février 2000*) constituant autant d'occasions de réflexion. La conception d'une tâche intégratrice a, entre autres, suscité de nombreuses réactions. Un participant s'est, notamment, demandé si les compétences transversales pouvaient s'enseigner. Après discussion, les participantes et participants en sont venus à la conclusion que ces compétences se vivaient et s'acquéraient petit à petit, tout le long du primaire et du secondaire à travers les multiples expériences et activités d'apprentissage réalisées par les élèves.

L'analyse des situations-problèmes a aussi donné lieu à de très beaux échanges. L'une de ces situations (un parent qui réagit à une situation qu'a vécue son enfant à l'école) a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses discussions. Certains participants ont, notamment, fait remarquer que la plupart des interventions visaient leurs collègues, enseignantes et enseignants, et non les parents. Ce sur quoi on en a conclu à l'importance d'expliquer les méthodes de travail aux parents afin que ceux-ci puissent réagir de manière appropriée aux situations vécues par leurs enfants à l'école.

Quant au fonctionnement par cycle, on pourrait dire qu'il a provoqué autant l'enthousiasme que l'inquiétude. Aux dires des uns, ce mode de fonctionnement sera une amélioration certaine puisqu'il permettra aux enseignantes et enseignants de pousser plus loin leurs démarches ou de compléter les cheminements amorcés, notamment auprès des élèves en difficultés. Une enseignante a cependant manifesté des inquiétudes quant à l'absence de redoublement à la fin de la première année. Tout en se disant en accord avec les conclusions des études traitant de cette question, elle se demandait comment elle allait pouvoir fonctionner dans un contexte où les élèves ne sont pas tous

rendus au même point à la fin de la première année, et où c'est une autre enseignante qui doit poursuivre le travail l'année suivante. Selon un participant, la solution à ce problème réside dans la constitution d'équipes-cycles qui favoriseront les échanges et la coordination entre les enseignantes et enseignants d'un même cycle.

L'atelier unique : le pour et le contre

Les participantes et participants ont par ailleurs émis de nombreux commentaires sur l'atelier lui-même. Ce dernier leur a, entre autres, permis de confronter leurs connaissances, de renforcer leur croyance quant à un manque d'appropriation des concepts et de constater l'ampleur de la tâche relative à l'évaluation. Plusieurs ont aussi apprécié que l'atelier leur ait offert une plateforme pour discuter « des vraies choses » et participer à un « questionnement très profitable ». Pour d'autres enfin, l'atelier aura été une occasion de se familiariser avec les nouveaux concepts et la nouvelle terminologie propres à la réforme.

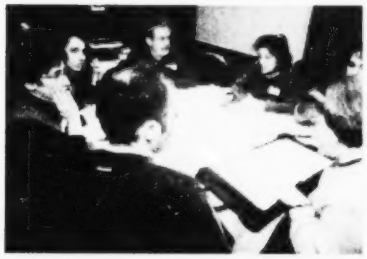
En ce qui a trait à leur rôle de formatrice et formateur, les participantes et participants étaient d'avis que certains éléments de l'atelier pourraient être utilisés comme éléments déclencheurs dans leur milieu. Plusieurs se disaient mieux outillés, le Ministère leur ayant fourni un modèle pouvant être réinvesti. Les demandes pour l'obtention de copies du matériel utilisé ont en outre été nombreuses.

Si, règle générale, les participantes et participants ont apprécié les activités, d'aucuns ont émis des réserves quant à la formule de l'atelier unique, misant sur des approches de construction des savoirs. Certaines personnes ont dit ressentir un manque d'accompagnement et auraient souhaité avoir accès à des personnes-ressources, lors de l'exploration des approches pédagogiques notamment, ce qui aurait permis des échanges plus constructifs. Une question d'une participante a d'ailleurs suscité la réflexion à ce propos : « Si nous ressentons nous-mêmes un manque d'accompagnement, alors que nous sommes placés en situation de construction de nos savoirs, cela signifie-t-il que les élèves ressentiront, eux aussi, ce manque d'accompagnement en classe ? »

De l'avis d'un participant, les intervenants scolaires devront accepter d'être placés, eux aussi, en processus de construction de leurs savoirs, comme le seront les élèves. « Plus nous avançons en formation, dit-il, plus nous nous rendons compte qu'il nous faut être cohérent d'un bout à l'autre. »

Des besoins de formation plus précis

L'atelier aura enfin permis aux participantes et participants de préciser leurs besoins de formation. « Je sais maintenant exactement ce dont j'ai besoin », dit d'ailleurs une participante. Plusieurs ont souhaité approfondir les approches pédagogiques, alors que d'autres aimeraient avoir l'occasion d'échanger plus longuement sur le socioconstructivisme et la notion de cycle.



Note de l'équipe de rédaction

Dans le Virage express du 16 février 2000, les erreurs suivantes se sont glissées :

- 1re page, 2e paragraphe, métacogitivisme au lieu de métacognitivisme;
- 6e page, 1er paragraphe, met au lieu de mettent;
- 6e page, 1er paragraphe, sur la l'éventualité au lieu de sur l'éventualité.

Ouf!

L'équipe de *Virage express* :

Esther Blais

Jean-Yves Daigle

François Lefebvre

Les Oranges Bleues

Michel Martel

Hélène Rioux

Pascale Sauvé

Photographie :

Martin Grenier

Distribution :

Équipe de Lucie Richard (Saint-Hyacinthe)

Lise Duchêne (Québec)

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation

Québec
Ministère de l'Éducation

Reproduction autorisée

13-0000-02

À l'affiche prochainement sur le site Internet Virage

DES FONDEMENTS... AUX PRATIQUES.
Le socioconstructivisme et les grandes orientations de la réforme.
Présentation de Marie-Françoise Legendre

VIRAGE EXPRESS VOLUME 2, Nos 3 et 4

LE VIRAGE du succès

www.meq.gouv.qc.ca/virage